

UNA EXPERIÈNCIA D'ESCOLA ACTIVA

per LLORENÇ M.^a DURAN

L'elaboració de la seda: ofegant l'ametlló.



Durant els anys que precediren la guerra civil, l'escola nacional de Sencelles, que jo dirigia, va intentar un assaig d'escola activa que va culminar el 1933-34 en el "projecte" d'una granja escolar, feta amb l'amplària que demana per a aquesta tècnica l'americana Miss Wells. Fou el punt més alt d'una cadena de provatures, començada en solitari i després continuada amb l'ajuda d'un company.

Del que fou aquella experiència vaig donar-ne una conversa a l'Escola U. del Professorat de E. G. B., de Palma de Mallorca, el març del 79. Ara alumnes de Magisteri i de Pedagogia venen sovint a demanar-me'n noves. És per això que he cregut que podria interessar fer-ne un extracte.

D'antuvi cal dir que, en aquell temps, vivíem les postrimeries d'una època esplendorosa, quan a les velles Normals mallorquines cristal·litzava una joventut inquieta que després, a les escoles gaudia de molta llibertat.

Seria absurd pretenir que antany es fes arreu escola activa. Hi havia, sí, alguns brusquers, perquè la llibertat ho permetia. Fer ara escola autènticament activa és cosa difícil, perquè cal complir un pla estricte, amb uns objectius d'instrucció concrets.

Nosaltres, els brusquers, combregàvem aleshores amb el pensament dels pedagogs ginebrins i amb el mateix Dewey i els seus deixebles. Sabíem que l'escola activa ha de partir de l'activitat espontània de l'infant, la que va de dins a fora, del propi nin cap a l'entorn, per tal d'encaixar sens traumes amb el procés evolutiu i fer possible no sols la suau incorporació dels coneixements, sinó també el gaudi d'adquirir-los. Claparède quan li criticaren que els infants de la "Maison des Petits" feien el que volien va contestar: "No fan el que volen sinó que volen [estimen] el que fan".

El treball de l'escola activa no porta el fi en si mateix, sinó que és un mitjà per aconseguir el fi. En canvi l'escola de llibre du el fi en si mateixa i per això no és compresa ni valorada per l'infant, perquè és aliena als seus interessos.



*A Melcior Rosselló i Simonet
que visqué hores belles de la
Pedagogia i li ha servat fidelitat.*

Posem un exemple i prou. Si el nin retalla paper per complir l'espai de les manualitats no fa treball actiu. Altra cosa seria sí, per pròpia iniciativa, retallàs paper per a la seva festa escolar, amb tota l'activitat subjacent d'anar a comprar el que necessita, fer els càlculs necessaris i estudiant, amb tal circumstància, sistema mètric i geometria, fent combinacions d'estètica i dibuix, etc., amb tants etcèteres com sien possibles.

Es cert que aquest procés desintegra la forma lògica amb què els adults conceberen el programa; però ¿per ventura els plans d'estudi han estat sempre inviolables? Jo a l'escola hi vaig aprendre llistes de reis i partits judicials, però cap mestre no va mostrar-me quantes cames té un insecte ni tan sols si hi havia insectes. D'això se'n encarregà la vida.

El que importa, per tant, és deixar d'embotellar coneixements quan no n'és l'hora, sinó aprofitar l'impuls del moment i acomodar l'ensenyament al procés evolutiu de l'infant i als seus interessos. És clar que no es pot deixar al marge el quantum de coneixements que l'escola ha de trametre. El que importa és l'encert a ordenar-los si bé amb una tècnica nova, la de la revolució copernicana entorn del nin com a centre. I, naturalment, això demana capacitat de visió i hores de treball previ.

Si les condicions amb què l'infant es desenvolupa no corresponen als seus interessos —i a la seva individualitat— potser es sotmeti a les exigències d'altri, amb major o menor entrega, però dirigirà bona part de l'atenció al que la vida li demana, amb els inevitables fracassos escolars.

Sens abandonar l'essència de l'escola activa, els seus distints mètodes han seguit direccions distintes: unes posen l'emfasi en la sociabilitat, com són els "mètodes de projectes", altres en canvi ho fan en la individualitat com a forma única del desenvolupament. Ara bé, els "projectes" permeten els treballs dels individus segons llurs possibilitats, però dins un quefer comú. Per això nosaltres ens hi afiliàrem.

*

Entre el 1922 i 1936, que són els anys que vaig practicar com a mestre, es podien contemplar molts corrents renovadors del món pedagògic. La



Projecte agrícola i informant-se per a l'elecció de l'adob.

"Revista de Pedagogia" les mostrava mitjançant abundants publicacions a l'abast de la migrada economia del magisteri. Jo vaig adherir-me d'antuvi als centres d'interès decrolyans que ja coneixia per l'equip de papers que l'inspector Capó, mentor meu, m'havia aportat de Brussel·les. Fou el punt de partida, enriquit per l'observació de veure com els nostres al·lots al carrer, a la família, al joc, es comportaven dins un entorn *globalitzat*, lluny de la dissecció que les disciplines escolars imposen. Per això aprofitava a l'escola els moments adients per estudiar els fenòmens, centralitzant en ells el contingut del programa. Posem com exemples la neu o la caça de la meva petita escola del Pirineu o bé la floració dels ametllers o la vila amb els seus carrers a Sencelles.¹

Havia fet una passa, però entreveia, sens precisar per què, que es podia fer quelcom de millor. En els centres d'interès el mestre hi té encara una posició prioritària. Intuïa una situació que afavorís més la personalitat de l'infant pels camins del joc i la imitació, que Claparède preconitzava en la seva "Psicologia de l'Infant", llibre que en aquell temps era la meva Bíblia. El mètode de projectes no havia arribat encara a Espanya.

¹ En el nivell escolar inferior, on predomina l'aprenentatge de la lectura, havíem elaborat uns cartons decrolyans per al mètode ideovisual i organitzàvem, en pla competitiu, el reconeixement de les paraules dins els cartons o bé llur identificació amb objectes.



Treballs d'aula en el projecte agrícola.

Jo observava, dins la vida mateixa, que si la mare obliga la nina gran a guardar el petit, potser plori perquè vol jugar, però quan se sent lliure, s'aplega amb amigues per jugar a "mamàs", amoi-xant la seva pepa, tal com ho feien elles, per obligació, amb els seus germanets. M'inquietava la doctrina de Gross del joc com a preparació per la vida. Claparède i Pestalozzi me preparaven per el primer llibret de Fernando Sainz que m'arribava el 1930 sobre el "mètode de projectes" que fou per a mi tota una revelació.

Si l'escola volia ser una preparació per la vida ¿per què allunyar-la de la vertadera vida? No es tractava de fer mestresses de casa, per exemple, sinó d'implantar situacions fingides com la nina que juga a "mamàs" o com el nin que, una canya entre les cuixes i un capell de paper, es transforma en un general a cavall i a l'entorn d'aquestes situacions lúdiques, d'aprendre matèries escolars. Fer de la instrucció un instrument, posar la prioritat del problema contra principis ja establerts, servits amb safata.

Així dins els cursos 1931-33 vaig fer alguns projectes senzills, alternats amb centres d'interés, no marginant del tot l'escola clàssica. La Inspecció d'ensenyament encoratjava aquestes iniciatives. Un dels projectes d'aquest temps es feu entorn d'un gran bassot que ubicàrem en el jardí-camp adossat a la casa escola. D'antuvi havia observat el delit dels al-lots per jugar amb fang, argila i fustes. Inspirant-me en el llibre de "Geografia física i astronòmica" de Pau Vila pensàrem fer "un llac". Cada alumne va dibuixar un projecte i escollírem entre tots el que semblà millor. Es varen nomenar, per elecció, un cap, un secretari i un comptador, ja que algú ens havia donat diners. Excavàrem el terra i el reforçàrem perquè no perdés l'aigua que traslladàrem des de l'aljub. A més hi hagué sort amb la pluja, que va aportar al llac sediments i seregalls que una bona imaginació transformava en rius.

Vegi's una relació de matèries escolars que es pogueren aprendre, extreta d'un article de la revista "La Nostra Terra" que publicàrem en torn d'aquest "projecte":²

Escales - Arees i volums - Pràctiques d'educació cívica i documentació - Redacció d'un diari - Cartes veritables enviades a proveïdors - Compres de material als comerços del poble.

De geografia física: estudi de la configuració horitzontal, platges, tipus de costes: dàlmeta, fiords. Els rius i els seus accidents, formació del llit, deltes.

Exercicis d'aritmètica, percentatges, regla de tres.

Principi d'Arquímedes. Aigües-embassades, paludisme, moscards. Gràfics.

Viatges - Exercici de redacció de viatges. Dibuixos. Etc.

*

Mentrestant l'escola s'havia graduat al nostre vell edifici i m'arribava el company que tant havia d'ajudar-me.³ Un tercer professor, amb els nins de grau inicial, quedava separat de nosaltres en una altra casa. Era el curs 1933-34 i estàvem a punt de començar l'ampli projecte "Agrícola Escolar" ja concebut i planificat. Potser val la pena contar els fonaments teòrics que me serviren per elegir-lo, encara que avui els miri amb certa reserva.

Jo era en aquell temps un entusiasta de la llei joigenètica, que mostra la ontogènia que reproduceix la filogènia. Aquesta teoria entroncava, al meu entendre, amb la de Jung que, devers els anys vint establí els seus tipus psicològics. Les dues doctrines me dugueren a pensar en un tema agrícola.

² La Nostra Terra, janer de 1932.

³ Jaume Verd i Rubí.



Pesant conills per vendre'ls.

Del pensament de Jung, tan complex, sols direm que els seus tipus s'ordenen en les funcions mentals de percebre, sentir, intuir i pensar, amb llurs modalitats introvertides i extrovertides. Sembla que l'home en el seu desenvolupament passa per aquests tipus i dins el mateix orde, malgrat que en pla individual s'estabilitzi en algun d'ells. L'infant fins als 6 anys sols *percep* per tal que és un sensitiu, casi un sensorial; però és entre els 6 i 12 anys quan s'involucra en l'estadi del *sentir*. És l'etapa de l'adaptació social, per la imitació. El joc solitari dels 3 anys, esdevé joc social, l'infant juga amb companys, imitant activitats adultes. (No cal parlar de la intuïció d'adolescència ni del pensar de joventut, perquè surten del camp on es mou l'escola bàsica).

En el pla filogenètic es pot veure com els caçadors primitius i els pastors patriarcals encaixen en l'estadi de percebre, preocupats tan sols pel menjar i l'habitable. És en el començament de la història quan els agricultors s'organitzen en clans i el progrés de la humanitat es fa prenent per model els més espavilats.

L'infant d'edat escolar viu insert en el *sentir* de Jung, es a dir, el temps dels interessos imitatius i d'adaptació. És un extrovertit que mira el món de les coses. D'altra part, dins el procés evolutiu de la raça, l'esperit d'imitació es reflecteix en la conducta dels pobles agrícoles. I la nostra escola estava immersa en un poble exclusivament conrador.

Per això elegírem fer, per imitació, una societat escolar agrícola, que criaria conills i ànecs i gallines i cuca de seda i sembraria..., i entorn d'aquests quefers, transformats en joc, ordenaria l'adquisició dels coneixements. Havia de durar tot el curs, compaginant l'activitat manual al camp de l'escola, amb els treballs intel·lectuals dins les aules. Comptàvem amb la col·laboració de moltes famílies i amb les aportacions i l'encoratjament d'un nucli de senyors que estimaven de prop el que nosaltres fèiem a l'escola. La Inspecció ens animava també.



Identificació de paraules en lectura ideovisual.



Projecte d'ornamentació de l'edifici nou.

Deixam de dir com organitzàrem els alumnes i com aconseguírem llur adhesió i entusiasme. No volíem fer agricultors, sinó jugar a esser-ho. S'hagué de llegir molt, s'hagueren de fer moltes consultes, molts de càlculs, molta redacció, molta manualitat, molta relació amb l'exterior. Si s'havia d'escriure una carta, cada nin feia la seva, es comentava la redacció i l'ortografia i eren els més petits, que encara no sabien fer més, els qui copiaven l'exemplar que s'havia d'enviar. Així en totes les matèries cada nin feia el que podia. Ja més amunt, en descriure el "projecte" del llac, s'haurà vist quanta matèria programàtica hi havia encaixada. Ara en aquest projecte les possibilitats eren molt més extenses. Es feu una conillera, un galliner, un observatori meteorològic, ens ensinistràrem per criar cuca de seda perquè disposàvem de moreres. A voltes necessitàvem una mica d'ajuda externa del fuster o del ferrer, pagant la corresponent factura, repassada abans amb els càlculs necessaris. Els mestres des del principi havíem cercat l'aportació econòmica exterior que els alumnes traduïren en unes "obligacions" amb la consegüent necessitat de redactar-les, dibuixar-les i fer els càlculs del volum i del rèdit assignat, car des del principi rebutjàrem donatius, per tal d'obtenir-ho tot del nostre esforç.

Així es va aprendre quasi tot el programa de l'any, perquè ¿què ens importaven les Navas de Tolosa, per exemple, si el procés evolutiu i educatiu quedava tan ben atès?

*

El curs següent estrenàvem edifici nou, però perdíem el camp. La granja es feia inviable, mentre no tenguéssim un altre camp dels que l'Estat concedia. Amb tot, organitzàrem projectes, encara que menys ambiciosos. El primer va respondre a la pregunta: —¿Per què no ens fabricam nosaltres mateixos i tot seguit les coses que, tal volta, algun

dia rebrem des de Madrid? Així, a partir d'una sala-taller improvisada amb alguns vells bancs escolars i comptant amb atuell de fusteria, materials de desperdici i alguns comprats, ens dedicàrem a adornar les aules i altres dependències amb frisos de dibuix figuratiu (que donava molt de tema d'estudi), es confeccionaren molts d'aparells de física i química, es feren bibelots per totes les taules dels alumnes, s'enllestiren col·leccions d'història natural, amb pedres, fauna i flora de l'entorn. Fou aleshores que rebérem, sens esperar-la, la visita de la Inspecció Central, amb la persona de Fernando Sainz, difusor del mètode de projectes. ¡Quantes vegades hem considerat l'afany d'edificis esplendorosos i d'equips d'instrumental, tot pensant em la nostra pobresa de medis!

Després vingué la guerra i tot se'n va anar en orris.

*

Per acabar, valguin unes aclaracions per al lector escèptic. Seria ingenu pensar que els alumnes, obeint el seu impuls, elegissin un projecte i l'estructurassin, tal com es podria pensar pels conceptes exposats, malgrat es tingui present la capacitat de la panda per organitzar-se en les seves activitats lúdiques lliures. Sens dubte en organitzar un projecte el professor ha de tenir un pla preestablert que no s'aparti dels interessos dels alumnes i ha de crear un clima emotiu, tot conservant i fent, com per atzar, suggerències que entusiasmin els infants. Tal volta no ho aconseguirà el primer dia, però la idea de convertir l'estudi en joc ben aviat durà l'escola al que el didacte desitja.

Pel desenvolupament del projecte, el panificador ha de preveure els moments provables on incorporar l'adquisició de coneixements i sempre serà el professor qui porti el timó que endegui els quefers, però situat en un segon pla discret, evitant imposicions inhibidores de l'espontaneïtat. Ha de comunicar el menys possible, però posant a l'abast dels infants els mitjans perquè sien ells qui cerquin i trobin sens ajuda. Aiximateix no s'han d'oblidar certes automatitzacions, com sien les de càlcul i ortografia, però presentades sempre com a necessitats. Mai són rebutjades pels alumnes de l'escola activa.

Diguem també que el fonament dels "projectes" sembla discutible. Apart de que la llei biogenètica tal volta no sia més que foc d'artifici, la pedagogia que se'n pugui derivar comporta un determinisme que condiciona la llibertat i cal admetre que l'escola activa no es pot donar sens llibertat. Ens trobam, doncs, amb un contrasentit. Per tant l'escola activa deuria més de endreçar-se cap a un funcionalisme, segons el qual es deu posar l'infant en situació de moure's amb llibertat dins un àmbit prudentment condicionat. Per al mestre pragmàtic



Aula-taller del nou edifici.

d'escola activa potser aquests matisos teòrics sien poc precisos. Creim que els nostres "projectes", malgrat la base teòrica de pedagogia *genètica* que aleshores pretenguérem donar-los, de fet obeïen a la pedagogia *funcional*.

Finalment no oblidem que hem parlat d'una metodologia encaixada en temps distints dels actuals i dins un entorn ben diferent del que imposa la ciutat d'ara. No obstant les lleis del procés evolutiu continuen i no per què les circumstàncies sien altres, deixen de ser vigents amb tota la seva amplitud les exigències que demana un encertat ensenyament actiu, fet amb el mètode que sia.

BIBLIOGRAFIA

- Ed. Claparède. *Psicología del Niño*. Ed. Francisco Beltrán.
 Ed. Claparède. *La Educación funcional*. Espasa Calpe.
 FERNANDO SAINZ. *El método de proyectos*. Publicaciones de la Revista de Psicología.
 FERNANDO SAINZ. *El método de proyectos en las escuelas rurales*. Idem.
 AD. FERRIERE. *La Escuela activa*. Ed. Francisco Beltrán.
 ALEXANDRE GALI. *Els fonaments racionals de l'escola activa*. Consell de Cultura, Barcelona, 1930.
 PIERRE BOVET. *Ecoles Nouvelles d'autrefois*. Institut Rousseau, Ginebra.
 GERARD BOON. *Aplicación del método Devroly*. Ed. Francisco Beltrán.
 Dr. DECROLY. *Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*.
 Dr. DECROLY. *La función de la globalización y la enseñanza*. Revista de Pedagogía.
 LUIS SANTULLANO. *La autonomía y libertad en la educación*. Idem.
 JUNG. *Los tipos psicológicos*. Editorial Suramericana.
 AD. FERRIERE. *La ley biogenética y la escuela*. Revista de Pedagogía.
 JOHN DEWEY. *El niño y el programa escolar*. Idem.
 CL. GUILLEM DE REZZANO. *Los centros de interés en la escuela*. Idem.
 AUDEMARS Y LAFENDEL. *La Casa de los niños*. (Maison des Petits). Espasa Calpe.
 PEDRO CHICO. *Decoración escolar*. Revista de Pedagogía.
 MODESTO BARGALLO. *El Gabinete de física en la escuela primaria I y II*. Ed. de l'autor.
 CHANTICLAIRE. *Comment réaliser 250 Expériences de Physique et de Chimie a peu de frais*. Nathan, París.
 PAU VILA. *Geografía física* (edició de luxe). Seix Barral.
 L. M.^a DURAN. *Artículos a La Nostra Terra*.
 IDEM. *Enseñando Geografía*.